اکبری، احمد؛ جاویدی کلاته‌جعفرآبادی، طاهره؛ شعبانی ورکی، بختیار؛ تقوی، محمد (۱۳۹۱). رویکرد انتگرال به برنامه فلسفه برای کودکان (p4c).
پژوهش‌نامه مبانی تعلیم و تربیت،۲ (۲)، ۹۸- ۷۵.

رویکرد انتگرال به برنامه فلسفه برای کودکان (p4c)[۱]

احمد اکبری[۲]، دکتر طاهره جاویدی کلاته‌جعفرآبادی[۳]، دکتر بختیار شعبانی ورکی[۴]، دکتر محمد تقوی[۵]

تاریخ دریافت: ۹۱/۳/۵ تاریخ پذیرش: ۹۱/۶/۵

چکیده

هدف اصلی این مقاله بازاندیشی در رویکردهای متداول برنامه فلسفه برای کودکان و ارائه رویکردی نو برای این برنامه بر اساس نظریه انتگرال ویلبر است. این دیدگاه متضمن چهار ربع است و می‌تواند به عنوان یک کل در نظر گرفته شود. به اعتقاد ویلبر، همه ابعاد واقعیت باید به عنوان یک کل مورد نظر قرار گیرد. بر اساس نظریه انتگرال در این مقاله فلسفه برای کودکان به عنوان یک کل (اولین) با چهار ساحت مرتبط به هم مورد بررسی قرار گرفته است. در نتیجه این برنامه به منزله یک فرایند شبیه روش سقراطی و اجتماع پژوهشی مورد نظر لیپمن است، همچنین، رویکردی تاریخی است آن گونه که گردر در «دنیای سوفی» دنبال می‌کند و داستان فلسفی جهان‌شمولی است آن گونه که فیشر در کتاب «داستان‌هایی برای فکر کردن» و پیکمال در اثر «حکایت‌های فلسفی» جهان به آن پرداخته‌اند و در نهایت برنامه‌ای است فرهنگ وابسته نظیر آنچه متفکر دانمارکی یسپرسن خاطر نشان می‌کند.

واژه‌های کلیدی: *فلسفه برای کودکان، رویکرد فرایندی، رویکرد محتوایی، نظریه انتگرال*

---

[۱]. این مقاله مستخرج از رساله دکتری فلسفه تعلیم و تربیت در دانشگاه فردوسی مشهد می‌باشد.

[۲]. دانشجوی دکتری فلسفه تعلیم و تربیت دانشگاه فردوسی مشهد، akbari.180@gmail.com

[۳]. دانشیار دانشگاه فردوسی مشهد

[۴]. استاد دانشگاه فردوسی مشهد

[۵]. دانشیار دانشگاه فردوسی مشهد

مقدمه

«فلسفه برای کودکان[1]» (P4C) با تاکید بر پرورش تفکر از دوران کودکی، در نیمه دوم قرن بیستم به کوشش متیو لیپمن[2] در دانشگاه مونتکلیر ایالت نیوجرسی امریکا[3] بنیان نهاده شد و به سرعت در بیش از ۱۰۰ کشور دنیا مورد توجه قرار گرفت. لیپمن[4] در تعریف فلسفه برای کودکان چنین بیان می‌دارد که «فلسفه برای کودکان نوعی فلسفه کاربردی است. البته نه به آن معنی که برنامه‌ای باشد تا در آن از نظرات فیلسوفان مختلف برای روشن‌سازی و حل مسائل غیر فلسفی استفاده شود، بلکه هدف آن است که شاگردان را وادار به فلسفیدن و انجام فعالیت فلسفی شخصی کند.» (فیشر[5]، ۱۳۸۸، ۶۲).

در نیمه دوم قرن بیستم نقدهای فراوانی به ناکارآمدی تعلیم و تربیت مبتنی بر حافظه پروری و محتوا محور وارد شد. «توجه به فرایند فلسفیدن در برنامه فلسفه برای کودکان از آنجا ناشی می‌شود که در سال‌های اخیر، رویکرد فرایندی در آموزش بیشتر مورد قبول واقع شد.» (گرگوری، ۲۰۰۸). در مقابل برنامه‌های درسی موضوع مدار، آزمایش‌گرایان، پیشرفت‌گرایان و طرفداران اصالت بازسازی، بیشتر به فرایند یادگیری توجه می‌کنند تا کسب محتوای برنامه. این روش برنامه‌ریزی فرایند مدار[6] اغلب به عنوان برنامه مبتنی بر فعالیت و تجربه یا مشکل‌گشایی خوانده شده است. (گوتک، ۱۳۸۲، ۱۹).

به رغم موفقیت‌های فراوان این برنامه در جلب نظر مربیان و معلمان و توفیق‌های فراوان در برطرف نمودن نواقص آموزش سنتی، استفاده از برنامه لیپمن در برخی کشورها با تردیدهایی روبرو شده است. بیشتر این تردیدها از تقلیل مفهوم فلسفه به معنای روش نشئت می‌گیرد؛ آیا می‌توان فلسفه را تنها به روش فلسفیدن تقلیل داد؟ کارل و گامز[7] (۱۳۸۹) خاطرنشان می‌سازند که در پاسخ به پرسش فلسفه چیست؟ فلسفه، خود چند دسته رویکرد نظری متفاوت ارائه می‌کند که به شرح زیر عبارتند از:

۱) نظریه‌های «الگوی نخستین» و «شباهت خانوادگی»[8] که بر اساس آن هر چیزی به قدر کافی به نقاط عطفی چون «جمهوری» افلاطون یا «تأملات» دکارت شباهت داشته باشد، به عنوان فلسفه محسوب می‌شود.

---

1 . philosophy for children
2 . Lipman
3 . Montclaire State University in Newjersey, USA
۴. پرفسور لیپمن بنیانگذار برنامه فلسفه برای کودکان و نوجوانان (p4c) است. این برنامه در سال ۲۰۰۱ جایزه انجمن فلسفی امریکا را به خود اختصاص داد. یونسکو نیز از این برنامه تقدیر نمود.
5. Fischer
6 . process-oriented
7 . Carel and Gamez
8 . prototype and family-resemblance

۲) نظریه‌های «ذات‌گرایانه»[1] که به ارائه یک تعریف مشخص، به مثابه ماهیتی برای فلسفه، امید دارند. بر این اساس هر آنچه در این حصار ماندگار جای گیرد، فلسفه است و هر آنچه خارج از آن باشد، فلسفه نیست.

۳) نظریه‌های «نهادگرایانه»[2] که بر مبنای آن فلسفه توسط افرادی به وجود آمده است که به عنوان استاد فلسفه از دانشگاه حقوق می‌گیرند.

۴) نظریه «خواننده-پاسخ» که در آن هر متنی به عنوان متن فلسفی خوانده شود، از شکسپیر گرفته تا داروین فلسفه قلمداد می‌شود.

با توجه به رویکردهای متنوع در تعریف فلسفه، طبیعی است که شیوه آموزش فلسفه نیز متفاوت باشد. به طوری که بتوان دو رویکرد فرایند محور و محتوا محور را در آموزش فلسفه از یکدیگر متمایز نمود. رویکرد فرایند محور بر روش فلسفیدن تاکید دارد. متیوز[3] (۱۹۸۰)، جانسون[4] (۱۹۹۷)، موریس[5] (۱۹۹۹)، دیویی[6] و لیپمن فلسفه را به عنوان یک «روش[7]» در نظر گرفته و معتقدند چنانچه کودکان روش فلسفیدن را بیاموزند، به فیلسوفانی کوچک تبدیل می‌شوند. اما، رویکرد محتوا محور همان‌گونه که باقری و یاری‌دهنوی (۱۳۸۸) بیان می‌دارند، بر مسائل مطرح شده توسط فیلسوفان در طول تاریخ فلسفه مبتنی است.

وایت[8] (۱۹۹۶)، مک‌پک[9] (۱۹۸۱) و کیچنر[10] (۱۹۹۰) فلسفه را مجموعه‌ای از آراء و عقاید فیلسوفان درباره موضوع‌های فلسفی می‌دانند. در این حالت فلسفه به عنوان «تاریخ فلسفه» در نظر گرفته می‌شود. گُردر[11] (۱۳۷۴) با رُمان «*دنیای سوفی*»[12] و مگی (۱۳۸۸) با کتاب «*داستان فلسفه*» تلاش نمودند تا به کمک ساده سازی مسائل طرح شده توسط فیلسوفان در طول تاریخ فلسفه به خصوص تبیین مسائل مهم فلسفی به شکل رُمان به کمک رویکرد محتوا محور فلسفه را به کودکان آموزش دهند. در ادامه، فیشر (۱۳۸۷) در «*داستان‌هایی برای فکر کردن*»[13] و پیکمال[1] (۱۳۸۹) در «*حکایت‌های فلسفی*»[2] تلاش نمودند تا

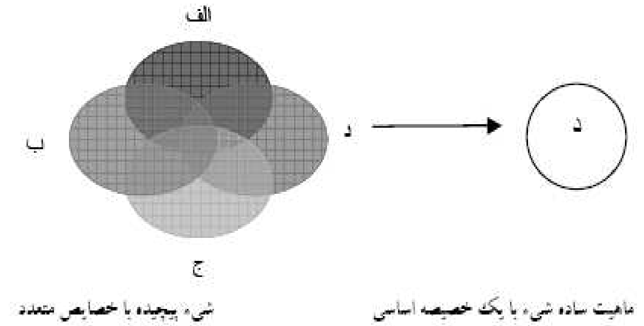
1 . essentialist
2 . institutionalist
3 . Mattews
4 . Jahnson
5 . Morris
6. Dewey
7 . method
8 . White
9. Mac Peck
10. Kitchner
11. Gaarder
12 .Sophie's world
13. stories for thinking

تا با جمع‌آوری «*داستان‌های فلسفی*» از سراسر جهان و بازنویسی آن‌ها زمینه تفکر در کودکان را فراهم سازند و سرانجام، یسپرسن[3] با طرح موضوع فرهنگ وابستگی داستان‌های لیپمن، اظهار نمود که لازم است از داستان‌های بومی کشور خود استفاده کند. لذا، به بازنویسی داستان‌های «اندرسون» همت گماشت. با نظر به بحث‌های فوق، حال این سؤال مطرح می‌شود که آیا هر رویکردی به فلسفه می‌تواند به تنهایی فلسفه محسوب شود؟ در این مقاله، برای پاسخ این سؤال از نظریه انتگرال ویلبر[4] استفاده می‌شود.

نظریه انتگرال ویلبر

در مواجهه با پدیده‌های پیرامون، تمایل به تقلیل امور پیچیده با خصیصه‌های متعدد به یک خصیصه اساسی و استفاده از ویژگی‌ها و پیامدهای آن خصیصه برای پیش‌بینی و تعمیم امور رویکردی رایج است. با تقلیل یک چیز به قاعده یا ماهیتی ساده‌تر، می‌توان دست به تعمیم و پیش بینی زد. اگر ما حرکت سیاره‌ها را در نتیجه نیرویی به نام جاذبه بدانیم، آنگاه می‌توانیم در آینده حرکت اشیاء ناشناس و خط سیر موشک‌ها و هواپیماها را نیز پیش‌بینی کنیم (کارل و گامز،۱۳۸۹، ۴۲۸). شکل (۱) تقلیل امر پیچیده به یک خصیصه را نشان می‌دهد.

شکل ۱: تقلیل امر پیچیده به یک خصیصه



با وجود استفاده فراوان از روش تقلیل پیچیدگی به یکی از خصیصه‌های اساسی شیء باید گفت بررسی یک خصوصیت و تعمیم آن نمی‌تواند مبین همه صفت‌های آن شیء باشد. ویلبر به عنوان فیلسوف، روانشناس و واضع نظریه انتگرال (۱۹۹۷) معتقد است که واقعیت‌ها (فیزیکی، زیستی و معنوی) به شکل

---

1. Piquemal
2. les philo fables
3. Jespersen
4. Wilber theory of integral

کلی در ارتباط و پیوستگی ناگسستنی با هم موجودیت می‌یابند. بنابراین، برای دستیابی به واقعیت‌ها نخست می‌بایست به شناخت هر یک از ابعاد واقعیت‌ها اقدام نمود. آنگاه به تلفیق مهم‌ترین این ابعاد پرداخت.

حوزه‌های شکل دهنده کل یکپارچه شامل چهار ساحت بوده و عبارتند از:

۱) ساحت فردی «من» (ربع یا کوادرنت[1] چپ فوقانی (ذهنی) به باطن امور می‌پردازد.)؛

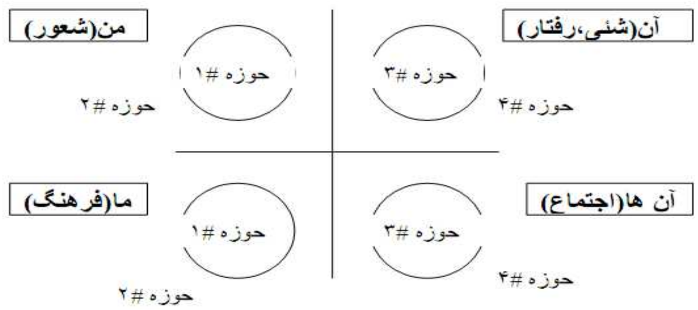
۲) ساحت رفتاری «آن» (ربع راست فوقانی (عینی) به ظاهر پدیده‌ها توجه دارد.)؛

۳) ساحت فرهنگی «ما» (ربع چپ تحتانی (بینا ذهنی) به فرهنگ توجه دارد.) و

۴) ساحت اجتماعی «آن‌ها» (ربع راست تحتانی (بینا عینی) به اجتماع توجه دارد.)

چهار حوزه[2] شکل دهنده کل یکپارچه شامل؛ (ساحت فردی، رفتاری، فرهنگی و اجتماعی) در شکل شماره (۲) نشان داده شده است.

شکل ۲: چهار حوزه شکل دهنده هولون



در نظریه انتگرال هر یک از ساحت‌های فردی، رفتاری، فرهنگی و اجتماعی مسئول شناسایی ابعادی[3] از پدیده مورد بررسی هستند. لذا، پژوهشگر نباید آن را به یکی از ابعاد وجودی‌اش تقلیل دهد. در مدل ویلبر، چهار مقوله ناگسستنی که به شکلی همه پدیده های هستی را کامل کرده ربع نامیده می‌شود. او واژه اکوال[4] را برای هر ربع به کار می‌برد. اکوال، به طور ضمنی همه سطوح، خطوط، حالت‌ها و ساختارها را در بر می‌گیرد. از دیدگاه ویلبر، تنها یک کل جامع که از ترکیب ربع‌ها به وجود آمده می‌تواند به عنوان

1. quadrant

2. http://www.shamogoloparvaneh.com/Integral-Theory.pdf

۳. مقصود این است که در هر یک از ساحت‌های مطرح شده نیز لایه‌هایی وجود دارد که خود می‌تواند به عنوان بعدهای دیگر وجود انسانی در آن ساحت تلقی شوند.

4. aqal

انتگرال محسوب شود. ویلبر واژه اولین به معنی کلی که به خودی خود کل می‌باشد و در عین حال جزئی از کل دیگر می‌باشد، را بکار برد[۱]. ادواردز (۲۰۰۳) بیان می‌دارد که «یک اولین منفرد سکه‌ای دو روست که یک روی آن ظاهر[۲] (برون) و روی دیگر باطن (درون)[۳] آن است. بعد اجتماعی اولین هم ظاهر و هم باطن دارد. ظاهر بعد اجتماعی هر اولین ناظر بر سخت افزارها و عملکرد سیستم اجتماعی، بینا عینی یا «آن‌ها» است و باطن آن، فرهنگ و یا مجموعه روابط بینا ذهنی مشترکی را شامل می‌شود که می‌توانیم به زبان شخص دوم یا «ما» بیان کنیم.»

بر مبنای نظریه انتگرال ویلبر، زمانی می‌توان به رویکردی جامع نسبت به پدیدها دست یافت که در نگاه به آن پدیده به ابعاد بیشتری از آن توجه شود. در مورد فلسفه برای کودکان به عنوان یک واقعیت نیز لازم است برای دستیابی به یک رویکرد جامع تلاش شود تا جنبه‌های مختلفی چون، تعریف‌ها، معانی و چگونگی گسترش این برنامه در کشورهای مختلف مورد توجه قرار گیرد. به عبارت دیگر، برای فهم بهتر واقعیت این برنامه بر اساس نظریه انتگرال می‌بایست به جنبه‌های بیشتری از این برنامه دست یافت. برای این منظور، هر یک از رویکردهای برنامه درسی فلسفه برای کودکان به عنوان یک ربع مورد بحث قرار می‌گیرد.

رویکرد روشی: فلسفه به مثابه فرایند[۴]

اسپلیتر و شارپ (۱۹۹۵) در خصوص مفهوم فلسفه در رویکرد لیپمن چنین خاطر نشان می‌سازند که «لیپمن مفهوم فلسفه را از پرسش سقراطی[۵] اقتباس کرده است. پرسش‌هایی که ما را قادر می‌سازد تا افکارمان را تایید کنیم و قضاوت اخلاقی داشته باشیم.» (ون سی لگهم[۶]، ۲۰۰۶ ، ۱۷۷). لیپمن با پذیرش نگاه سقراط به فلسفه سعی نمود تا فلسفه را از محدود شدن به دیدگاه فلاسفه نجات دهد؛ «الگوی عمل فلسفی، حرکت شاخص سقراط است. برای سقراط فلسفه نه یک رشته تحصیلی بلکه روشی از زندگی است. آنچه سقراط را برای ما الگو قرار داده است، دانش فلسفی یا فلسفه کاربردی نیست، بلکه عمل فلسفی است. او ما را به تصدیق این امر که فلسفه کردار و عمل است، وادار می‌کند.» (لیپمن، ۱۹۸۸ ، ۱۲).

---

۱. ویلبر واژه هولون که قلب نظریه انتگرال است را از آرتور کوشتلر(Arthur koestler) وام گرفته است.

2 . exterior
3 . interior
4 . philosophy as process
5 . Socratic questioning
6 . Vansieleghem

فیشر ضمن تبیین انواع ساختار، ساختار سقراطی[1] را رویکردی فرایندی می‌داند؛ «ساختار سقراطی، رویکرد فرایندی است که در آن معلم نقش تسهیل‌کننده تحقیق را به عهده دارد. هدف این ساختار تشویق دانش‌آموزان به بحث، گوش دادن، روشنگری و توجیه و تبیین افکار خود است.»(فیشر، ۱۳۸۶، ۲۸۱-۲۷۸). در این برنامه هر محتوای چالش انگیزی می‌تواند به عنوان محتوای فلسفی انتخاب شود. سایمون بلک‌برن[2] بر مبنای نظریه «خواننده-پاسخ» چنین بیان می‌دارد که «هر متنی که به عنوان متن فلسفی خوانده شود، از شکسپیر گرفته تا داروین، فلسفه قلمداد می‌شود. نظریه «خواننده-پاسخ» تاکید می‌کند فلسفه چیزی است که اساساً در ذهنی مسئله‌دار پدید می‌آید و بیش از آنکه محصول نهایی باشد، یک فرایند است.» (کارل و گامز ۱۳۸۹، ۶-۵).

بنیان گذاران اصلی این برنامه، داستان را به عنوان ابزاری برای ترغیب کودکان به تفکر انتخاب می‌کنند. داستان فلسفی برای کودکان، گونه‌ای[3] تازه با هدفی خاص است؛ این هدف، دعوت کودکان به شرکت در گفتگوی فلسفی درباره مفهوم‌های مهم، بحث‌انگیز و معمول است که جزئی از تجربه زندگی انسان محسوب می‌شود. در این صورت، آن‌ها یک هدف قوی آموزشی را دنبال می‌کنند که اغلب به نقاط عطف مفهوم‌های فلسفه سنتی و راهبردهایی می‌پردازد که برای اندیشیدن طراحی شده‌اند (ناجی، ۱۳۸۷). داستان‌های طرح شده توسط لیپمن به عنوان بنیان‌گذار این برنامه و همکاران او به سبب ماهیت فلسفی که دارند از سایر داستان‌ها متمایز می‌شوند. فیشر (۱۳۸۵) رمان‌های نوشته شده توسط لیپمن و نیز حیطه فلسفی و تربیتی هر یک از این آثار را در جدول (۱) نشان داده است.

جدول ۱: برنامه فلسفه برای کودکان

برنامه فلسفه برای کودکان (IAPC)					
سن	**سال**	**رمان**	**راهنمای تعلیماتی**	**حیطه فلسفی**	**حیطه تربیتی**
۵تا۷ ساله	تا ۲	الفی	فکرهایمان را روی هم بگذاریم	استدلال و تفکر	بررسی تجربه
۷ تا ۸ ساله	۳-۲	کیو و گس	کنجکاوی درباره دنیا	فلسفه‌ی طبیعت	تعلیم و تربیت محیطی
۸ تا ۹ ساله	۴-۳	پیکسی	جستجوی معنا	فلسفه‌ی زبان	زبان و هنرها
۱۰ تا ۱۱ ساله	۶-۵	هری	پژوهش فلسفی	شناخت و منطق	مهارت‌های فکری
۱۲ تا ۱۳	۸-۷	لیزا	پژوهش اخلاقی	فلسفه‌ی ارزش	تعلیم و تربیت اخلاقی
۱۴ تا ۱۵ ساله	۱۰-۹	سوکی	نویسندگی: چرا و چگونه	فلسفه هنر	نویسندگی و ادبیات
۱۶ و بیشتر	۱۲-۱۱	مارک	پژوهش اجتماعی	فلسفه‌ی اجتماعی	مطالعات اجتماعی

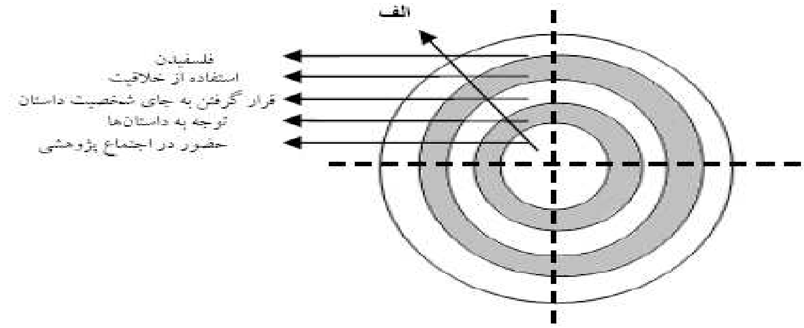
---

1. Socratic structure
2. Simon Blackburn
3. genre

همان طور که در جدول (۱) مشاهده می‌شود، این داستان‌ها ماهیتی فلسفی دارند. صفایی مقدم (۱۳۷۷، ۱۶۴) بر این عقیده است که «ایده بحث کلاسی، ایده جدیدی نیست، اما لیپمن و همکارانش روی اهمیت ماهیت فلسفی مباحث تاکید کرده و سعی دارند تفاوت بین این نوع مباحث با دیگر انواع بحث‌ها را بیان کنند.» در برنامه فلسفه برای کودکان لیپمن، با وجود طرح داستان‌هایی که صبغه فلسفی دارند، به روش نیز توجه زیادی شده است. ویژگی‌های فلسفه به وسیله محتوا یا موضوعی که مورد مطالعه قرار می‌دهد، توصیف نمی‌شود. بلکه به وسیله رویکرد یا روشی که استفاده می‌کند، توصیف می‌شود (فینوک چیارو[۱]، ۱۹۹۳، ۶۴۲).

لیپمن (۱۹۹۹) بر این عقیده است که در فرایند فلسفیدن، مهارت‌هایی چون سؤال کردن[۲]، استدلال کردن[۳]، تفکر خلاق[۴]، ارتباطات[۵]، کاوشگری[۶] و ارزشیابی[۷] که به دانش آموزان کمک می‌کند تا به ارزیابی اطلاعات به دست آمده، بپردازند و همچنین در مورد ارزش آنچه که خوانده‌اند، شنیده‌اند و انجام داده‌اند، قضاوت کنند و معیارهایی برای قضاوت ارزش کار خود یا ایده‌های دیگران توسعه دهند و به قضاوت خود اعتماد داشته باشند. در شکل(۳) روش گرایی لیپمن به عنوان ربع چپ فوقانی، «من» در هولون (p4c) نشان داده شده است.

شکل ۳: ساحت فردی در روش گرایی لیپمن



1 . Finocchiaro
2 . skills to ask questions
3 . reasoning skills
4 . creative thinking skills
5 . communication skills
6 . investigative skills
7 . evaluation skills

همان‌گونه که در شکل (۳) مشاهده می‌شود به یکی از ساحت‌های فلسفه توجه دارد، در این ساحت فلسفه به معنای فلسفیدن است که به تلاش دارد تا با قرار دادن کودک به جای شخصیت‌های داستانی در موقعیت‌هایی جدید از خلاقیت آن‌ها به کمک تشکیل یک اجتماع پژوهشی بهره برداری نماید بنابراین می‌توان گفت، لیپمن با طرح برنامه فلسفه برای کودکان به دنبال طرح فرایندی ثمربخش به کمک اجتماع پژوهشی بود. تویتز (۲۰۰۵) در خصوص قابلیت‌های اجتماع پژوهشی بیان می‌دارد «اجتماع پژوهشی به بچه‌ها اجازه می‌دهد تا سطح اکتشافات و بحث و گفتگوی منطقی را مورد توجه قرار دهند. به خاطر اینکه پرسشگری در فلسفه برای کودکان هرگز پایانی ندارد و شیوه اصلی لیپمن در اجتماع پژوهشی طرح پرسش‌های سقراطی است، برخلاف روش‌های بسیار قدیمی که بر ارتباط بین معلم و دانش‌آموز تاکید می‌کردند؛ ارتباطی که در آن معلم ظرفیت‌های بچه‌ها را برای افکار خلاقانه و انتقادی تخمین می‌زند.» (به نقل از هدایتی و همکاران، ۱۳۸۸، ۱۳۹).

لیپمن با توجه به اهمیت تلاش کودک برای یادگیری، اساس برنامه خود را بر فعالیت کودک در اجتماع پژوهشی بنیان گذاشت و با وجود استفاده از محتوای داستانی و کتاب بر فعالیت کودکان تاکید داشت. «فلسفه برای کودکان نمی‌تواند با کتاب آموخته شود، بلکه مستلزم پایه تجربی است، فعالیت در اجتماع پژوهشی به کمک فعالیت میسر است. البته، عمل به تنهایی نیز کافی نیست. بلکه نیازمند عملی چالش برانگیز می‌باشد که تفکر را بر انگیزد و بازتاب فلسفی را به دنبال داشته باشد. در غیر این صورت، عمل‌گرایی بر ابعاد فلسفی فلسفه برای کودکان غالب می‌شود.»(موریس، ۲۰۰۸ ،۶۸۱). با وجود چنین تاکیدهایی برخی نگران هستند که برنامه فلسفه برای کودکان تنها دست‌یابی به تجربه شخصی را فراهم کند. سویسا[1] (۲۰۰۸، ۱۳۶) نگران تجربه شخصی به عنوان هدف فلسفه است. با این توضیح که «این امر ارزش زیادی برای تجربه‌های آنی افراد قائل است یا به شدت بر ارتقاء فهم شخصی تمرکز دارد و ممکن است به دانش یا فهم جنبه‌های مهم فرهنگ و جامعه انسانی بها ندهد «خودشیفتگی قابل توجه»[2] نوجوانان را برانگیزد.» در این رویکرد، لیپمن فلسفه را به منطق تقلیل داده است. دورانت (۱۳۸۶، ۲۱) در این باره چنین خاطرنشان می‌سازد که «منطق در خوان فلسفه، پیش غذای ناچیزی است و اشتهای راغبان فلسفه را کور می‌سازد... منطق پیکر بی جنبشی است آکنده از امور تغییرناپذیر، اما زندگی سیال و متغیر است و از حدود قالب‌های ما فراتر می‌رود... چقدر خوب می‌شد که بالاخره این منطق را که حتی فلسفه را نیز خشک و بی-روح می‌سازد، ترک کنیم و به جای آن به مسائلی بپردازیم که شاید با آن اندازه اساسی نمی‌نماید (در

1. Suissa
2. remarkable self-absorption

ظاهر اهمیت کمتری دارند) ولی برای زندگی خیلی مهم است».

بنابراین در رویکرد فرایند محور لیپمن، روش به گونه‌ای طرح‌ریزی می‌شود تا تجربه حاصل از شیوه برخورد با مسائل و تأمل حاصل از آن در فرد قابلیت ایجاد کند. با وجود این، رویکرد مذکور به انتقال محتوا به عنوان یک هدف نگاه نمی‌کند. به جای آن بر مهارت‌های روش‌شناختی که در کودک ایجاد می‌شود، تاکید دارد.

رویکرد محتوایی[1] (فلسفه به مثابه محتوا[2])

کارل و گامز (۱۳۸۹، ۸-۷) در بحث از محتوای فلسفه به رویکرد ذات‌گرایانه اشاره داشته و چنین بیان می‌دارند که «دیدگاه ذات‌گرایانه یادآور مجموعه پرسش‌ها و تأمل‌هایی درباره موضوع‌هایی چون شناخت[3]، ادراک[4] یا اخلاق است که از قرنی به قرن دیگر تا حدودی ثابت مانده و از طریق هر نسلی از نو به آن‌ها پرداخته شده است. فلسفه‌ای که درباره ادراک یا شناخت، اندیشه و خرد، تجربه و نفس[5]، چیزی برای گفتن ندارد، با نظری خوش‌بینانه بی‌ارزش است و با نظری غیر خوش‌بینانه، مدعی حقه‌بازی است.»

آشنایی با دیدگاه فیلسوفان درباره مسائل فلسفی نشان می‌دهد که بشر در طرح مسائل اصیل فلسفی دغدغه‌های مشترکی دارد که دانستن آن‌ها تفکر کودک را توسعه می‌دهد. برخی از این مسائل و دغدغه‌ها در برخی متون گردآوری شده‌اند که فهم آن‌ها می‌تواند مفید باشد. به طور مثال،کوهن (۱۳۸۹) از یک‌صد و یک مسئله سخن می‌گوید که فیلسوفان را در طول تاریخ به خود مشغول ساخته است. همچنین، راسل در اثر برجسته خود با عنوان «مسائل فلسفه» از دوازده مسئله فلسفی مهم یاد می‌کند[6]. همچنین، یونگ در کتابی با عنوان «پرسش‌های بنیادین فلسفی» (۱۹۵۲ و ۱۹۵۸) از شش مسئله بزرگ فلسفی[7] نام می‌برد. این سؤال‌های مهم در طول تاریخ فلسفه در رویکرد محتوا محور دنبال می‌شود. گرگوری (۲۰۰۸) معتقد است در رویکرد محتوا محور مجموعه‌ای از سؤال‌های گروهی و چند جانبه مطرح می‌شود که محتوای آن شامل مفهوم‌هایی چون عدالت، شخص، فکر، زیبایی، حقیقت، رعیت و خوبی است و به کودکان کمک می‌شود تا جنبه‌های فلسفی تجربه های خود را بشناسند. رویکرد محتوا محور تلاش دارد تا به شکلی داستان‌گونه با

---

1. content-oriented approach
2. philosophy as content
3. knowledge
4. perception
5..the self

۶. نمود و واقعیت، ذهن و ماده، دانش پیشینی، معرفت شهودی، صدق و کذب و...

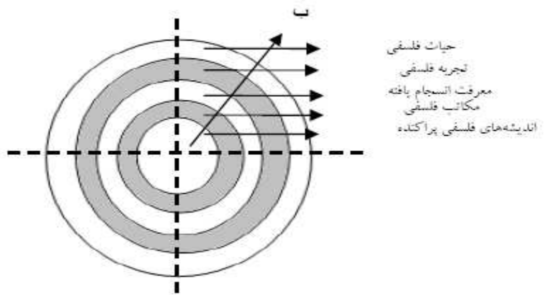
۷. صدق، رابطه ماده و ذهن، رابطه مکان و زمان، علیت و اختیار، یگانه انگاری در برابر چندگانه انگاری و خدا

ارائه پی در پی تاریخ اندیشه‌های فلسفی غرب به کودکان بپردازد. در دنیای سوفی گُردر و تا حدودی در برنامه فلسفه به همراه کودکان(PWC)[1] نیز چنین رویه‌ای دنبال می‌شود. باقری و یاری دهنوی (۱۳۸۸) بر این عقیده‌اند که رویکرد محتوا محور، ارائه پی در پی تاریخ اندیشه‌های فلسفی غرب به کودکان و نوجوانان به شکل داستانی است. آنچنان که در «*دنیای سوفی*» اثر گاردر[2] وجود دارد. این رویکرد همان فلسفه به همراه کودکان(PWC) است که هدف آن پرورش کودکان به عنوان فیلسوف است. به همین دلایل در این برنامه از بحث و گفتگو درباره آرای فلسفی بهره گرفته می‌شود.

از مجموعه رویکردهای موجود، رویکرد برنی‌فیر با نام فلسفه برای کودکان به محتوای فلسفی مانند تاریخ فلسفه توجه دارد. ساتکلیف چنین خاطرنشان می‌سازد که «فلسفه به همراه کودکان(PWC) از بحث و گفتگو درباره آرای فلسفی بهره می‌گیرد. اما نه صرفاً به واسطه داستان‌های نوشته شده برای کودکان و نوجوانان.»(ناجی، ۱۳۸۷، ۸۸).

در فلسفه آکادمیک به تاریخ فلسفه که حاوی پرسش و پاسخ‌های خاص فلسفی است، به عنوان محتوا توجه می‌شود. کیچنر (۱۹۹۰) در این خصوص بیان می‌دارد که «فلسفه ورزی فیلسوفان در گرو تأمل درباره مسائل فلسفی، مطالعه و بررسی انتقادی اندیشه‌های فیلسوفان بزرگ، ارائه بحث‌هایی در حمایت از نتایج فلسفی خاص است.» (باقری و یاری دهنوی، ۱۳۸۸، ۱۵). توجه به مسائل مطرح شده در تاریخ فلسفه و پاسخ‌های فیلسوفان به این مسائل می‌تواند به عنوان ربع راست فوقانی، «آن» (عینی) در هولون (p4c) مد نظر قرار گیرد. همان‌گونه که در شکل (۴) نشان داده شده است رویکرد محتوایی در فلسفه برای کودکان تلاش دارد تا با بهره بردن از اندیشه‌های فلسفی گاهی پراکنده و طرح دیدگاه‌های موجود در مکاتب فلسفی به تشکیل معرفتی منسجم از طریق آشنایی کودکان با اندیشه‌های فیلسوفان در طول تاریخ فلسفه کمک نماید.

شکل ۴: ساحت رفتاری در محتوا گرایی گُردر



1 . philosophy with children
2 . Gaarder

به زعم یوسو(۲۰۰۷) هگل مخالف جدا کردن فلسفه از محتوا بود و رویه معلمان فلسفه که آموزش فلسفه ورزی[1] را با جدا کردن محتوا از آن شروع می‌کنند، مورد انتقاد قرار داد (باقری و یاری دهنوی، ۱۳۸۸). محتوای فلسفی سرشار از مباحث مهم در خصوص جهان و سایر مسائل اساسی فلسفی است. «اولین فیلسوفان غرب نظریه‌های فراگیری درباره جهان مطرح کردند که بعضی از آن‌ها اساساً اشتباه بود. اما بعضی دیگر چنان عمیق بود که تأثیرشان تا روزگار ما باقی مانده است.» (مگی، ۱۳۸۸، ۱۲).

توجه به محتوا در این برنامه می‌تواند به شناسایی مفهوم‌های فلسفی منجر شود، شارپ (۲۰۰۶) چنین بیان می‌دارد که «فلسفه برای کودکان متعهد به بازسازی تاریخ فلسفه به کمک داستان و کتاب راهنما است، به این صورت که کودکان در معرض باورهای فیلسوفان مختلف درباره مسائلی قرار می‌گیرند که پذیرفته‌اند، درباره‌اش تحقیق کنند.» (خسرونژاد، ۱۳۸۶، ۱۱۳).

فایده آشنایی با تاریخ فلسفه آن است که کودک را با اندیشه چند هزار ساله فلسفه آشنا می‌سازد. همچنین، بررسی دیدگاه‌های متنوع و همچنین دیدگاه‌های مختلف فیلسوفان، کودک را از جمود و قطعیت همراه با کبر و غرور رها می‌سازد. راسل (۱۹۸۰) در این باره خاطرنشان می‌سازد که «فلسفه با اینکه قادر نیست با یقین و قطعیت به تردیدهایی که خود مطرح نموده، پاسخ دهد. اما شیوه های احتمالی متعددی را القا می‌نماید که فکر را توسعه داده و آن را از سلطه عادت جباره رهایی می‌بخشد.» (کوهن، ۱۳۸۹، ۴).

فلسفه به مثابه تاریخ فلسفه به دنبال محتوایی قابل اعتنا از مباحث طرح شده در تاریخ فلسفه است که مدعی آموزش فلسفه به کمک مفهوم‌های اساسی موجود در تاریخ فلسفه است. با وجود این، رویکرد مذکور می‌تواند مشکلاتی داشته باشد. از جمله اینکه تاکید بر محتوای فلسفی تفکر، اهمیت سایر مباحث و فرصت‌های تفکر را تهدید می‌کند. حال آنکه زمینه‌های تفکر فراوان اند. در این باره رایل[2] معتقد است که «همه درس‌ها، آموزشی برای اندیشیدن هستند.»(فیشر، ۱۳۸۶، ۸).

فلسفه به مثابه متن ادبی

رابطه فلسفه و ادبیات در اندیشه فیلسوفان زیادی به چشم می‌خورد. کرکوفسکی[3] معتقد است که «فلسفه به مثابه ادبیات، فلسفه و ادبیات یا فلسفه ادبیات، از دیر باز یک مضمون عام در میان فیلسوفان و نظریه‌پردازان ادبی بوده است... مک اینتایر[4] به خوبی آن را بیان می‌کند، ما در کنش‌ها و اعمالمان، همانند

[1]. philosophize
[2]. Ryle
[3]. Cherkasova
[4]. Mac Intyre

اوهام و پندارهای مان، به طور ذاتی جاندارانی داستان‌سرا هستیم. ما آفریده‌های طبیعی هستیم؛ ما بر پایه پیش و پس می‌اندیشیم و همواره جزئی از داستان زندگی خود هستیم. همچنان که بخشی از زندگی دیگران نیز هستیم.» (کارل و گامز، ۱۳۸۹، ۳۳۰).

بر این اساس انسان با داستان زندگی می کند و خود داستان زندگی می‌شود، داستانی که می تواند درس زندگی خود و دیگران شود و منشأ تفکر شود. گروهی با توجه به اهمیت داستان در آموزش تفکر تلاش کردند تا از داستان به عنوان محتوای تفکر بهره بگیرند و حتی مدعی شدند به کمک داستان‌های فلسفی می‌توان فلسفه آموخت. در میان انواع داستان‌ها، داستان‌های متون کهن که از نظر غنای مطالب اصالت بیشتری دارند، برگرفته از تاریخ هزاران ساله اقوام و ملل می‌باشد. زیرا هم غنای ادبی فراوانی دارند و هم در طول نسل‌ها اندیشه بشر را با خود به همراه دارند. پیکمال (۱۳۸۸) با تاکید بر اهمیت محتوای غنی داستانی بر این باور است که بچه‌های امروز لازم است، بزرگ فکر کنند. برای این کار می‌بایست از راه حکایت و افسانه آن‌ها را تغذیه نمود. بنابراین نیاز به داستان و حکایت فراوان است. اما فلسفه غرب از نظر داستان غنی نیست. پیکمال شرق را مهد حکایت، روایت، فلسفه و عرفان می‌داند. برای این منظور مجموعه‌ای از افسانه‌ها و حکایت‌ها را در کتابی با نام «*داستان‌های فلسفی جهان*» [1] گردآوری نموده است که از اندیشه‌های عمیق مشرق زمین نشئت گرفته است. همچنین، فیشر (۱۹۹۶) با اذعان به علاقه کودکان به موضوع‌هایی مانند انصاف[2]، آزادی[3]، دوستی[4]، حقیقت[5]، دانش[6]، قضاوت[7] سعی نمود تا محتوایی غنی برای تفکر کودکان فراهم سازد. «*داستان‌های فلسفی جهان*» اثر پیکمال و «*داستان‌هایی برای فکر کردن*» اثر فیشر را می‌توان به عنوان ربع «آن‌ها» (اجتماعی) در شکل‌گیری هولون انتگرال(p4c) مورد نظر قرار داد.

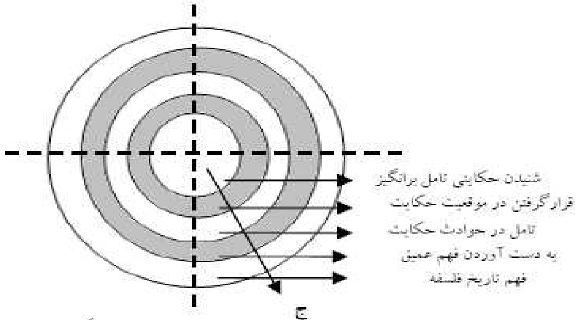
همان‌گونه که در شکل (۵) مشاهده می‌شود، این تلقی از پیوند فلسفه و ادبیات تلاش دارد تا به کمک حکایت‌های فلسفی موجود در متون داستانی ادبیات کهن سراسر جهان و استفاده از مضمون‌های فلسفی جهان‌شمول این حکایت‌ها به توسعه فلسفه در کودکان کمک نمود. در این رویکرد تلاش می‌شود با شناسایی حکایت‌های برگرفته از دغدغه‌های مشترک بشر در طول تاریخ و در کشورهای مختلف و بازنویسی آن‌ها به زبانی ساده و جذاب زمینه تفکر فلسفی را برای کودکان فراهم ساخت.

---

[1]. داستان‌های فلسفی جهان، ترجمه ترانه وفایی، انتشارات او، شامل ۶۰ داستان کوتاه قدیمی و اغلب شرقی می باشد.

[2]. fairness
[3]. freedom
[4]. friendship
[5]. truth
[6]. knowledge
[7]. judgment

شکل ۵: ساحت اجتماعی در داستان‌های فلسفی جهان‌شمول فیشر و پیکمال



فلسفه به مثابه فرهنگ

از ویژگی‌های محتوای فلسفی می‌توان به مناسبت فرهنگی آن اشاره کرد. تایلر درباره فرهنگ چنین بیان می‌دارد که «فرهنگ، مجموعه پیچیده‌ای از دانش، اعتقادها، هنر، امور اخلاقی، قوانین، آداب و رسوم و هر قابلیت یا عادت دیگری که انسان به عنوان عضو جامعه به کسب آن اقدام می‌کند.» (موریس، ۱۳۷۳، ۴۹).

فرهنگ یکی از موضوع‌های مهم در فلسفه است. برخی معتقدند در فرهنگ‌های مختلف، فلسفه-های متفاوت شکل گرفته‌اند و برخی دیگر بر جنبه‌های عام فرهنگی تاکید دارند. به طور نمونه، کارل و گامز (۱۳۸۹، ۱۸۴) اذعان دارند که «فیلسوفان متعددی چنین استدلال کرده‌اند (یا اغلب فرض کرده‌اند) که یک فرهنگ آفریقایی «ناب» وجود دارد که تفکر آفریقایی از آن سرچشمه می‌گیرد. برخی دیگر مانند ویردو[1] این‌گونه استدلال می‌کنند که در میان تفاوت‌های فرهنگی، خصوصیات عام فرهنگی نیز وجود دارند که امکان انتقال و ارتباط تفکر را به وجود می‌آورند.» با این حال لیپمن با طرح داستان‌هایی مناسب برای کودکان امریکایی تلاش نمود تا کودکان را به تفکر برانگیزد. در داستان‌های لیپمن برخی مفهوم‌های عام هستند. اما برخی جنبه‌ها به عنوان عناصر فرهنگی، داستان‌های او را فرهنگ وابسته نموده است. وینبل[2] فرهنگ هر جامعه را شامل سه عنصر عمومی، تخصصی و ابداعی می‌داند. طالبی و همکاران (۱۳۸۹، ۳۱) معتقدند که «برنامه‌ریزان درسی باید به منظور حفظ و تحکیم مبانی وحدت اجتماعی، فرهنگ و عناصر فرهنگی را شناخته و به تناسب توان و قدرت درک دانش‌آموزان، عناصر فرهنگی را در برنامه‌های درسی وارد کنند.»

یسپرسن در بحث از آموزش تفکر به کمک فلسفه برای کودکان، با نقد محتوای داستانی لیپمن

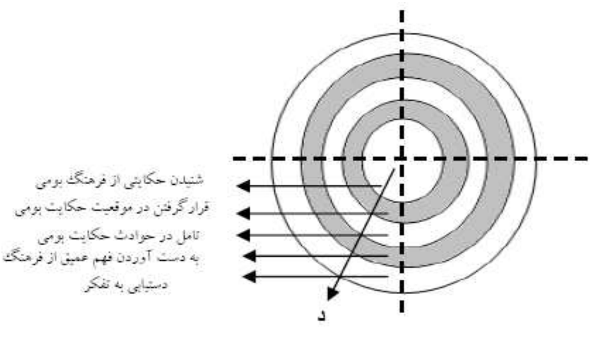
---

[1] . Kawasi Wiredu
[2] . Venable

استفاده از آن را برای سایر جوامع مناسب نمی‌داند. زیرا داستان‌های لیپمن امریکایی است و با فرهنگ کشور دانمارک هم‌خوانی ندارد. یسپرسن معتقد است که در ذهن کودکان برخی از امور فراگیر و جهانی هستند و برخی دیگر از فرهنگی خاص اخذ می‌شوند که کودک در آن تربیت می‌شود. بنابراین، متون می-توانند به نحوی تغییر یابند که مطابق و متناسب با فرهنگ‌های کشورهای استفاده کننده از برنامه فلسفه برای کودکان باشد(ناجی،۱۳۸۷). یسپرسن تلاش نمود تا داستان‌های بلند را از ادبیات بومی کشور دانمارک (آثار اندرسون[1]) انتخاب کند تا به این ترتیب داستان‌ها برخواسته از فرهنگ مردم دانمارک باشد. توجه او به مقوله فرهنگ در آموزش فلسفه می‌تواند به عنوان ربع «ما» (فرهنگ) در شکل‌گیری هولون انتگرال(p4c) مد نظر قرار داد.

همان‌گونه که در شکل (۶) ملاحظه می‌شود، برخی حکایت‌ها به سبب داشتن ویژگی‌های خاص فرهنگی یک جامعه دارای مؤلفه‌هایی هستند که برای بچه‌های همان جامعه قابل فهم تر و جذاب‌ترند. در چنین تلقی می‌توان با استفاده از حکایت‌های بومی که حاوی مضمون‌های بومی می‌باشند ضمن تأمل در مضمون‌ها و موقعیت‌هایی فرهنگ همان جامعه زمینه تفکر را برای کودکان فراهم نمود. بر این اساس، داستان‌هایی که به فرهنگ جامعه مورد استفاده کننده نزدیک‌تر باشند، می‌توانند توفیق بیشتری به همراه داشته باشند. علاوه بر ناهمگونی فرهنگی داستان‌های لیپمن برای کشورهای استفاده کننده باید به ساختگی بودن و غیرواقعی شدن داستان‌های ساخته شده نیز توجه داشت. این مهم در داستان‌های بومی مربوط به کشور دانمارک وجود نداشت. جفری‌کین (۱۹۸۵) در این باره معتقد است که «موقعیت‌ها، شخصیت‌ها و موضوع‌های مطرح‌شده در الگوی لیپمن آنچنان ساختگی‌اند که با زندگی واقعی کودکان ارتباطی ندارند.» (جهانی، ۱۳۸۱، ۳۸).

شکل۶: ساحت فرهنگی در داستان‌های یسپرسن



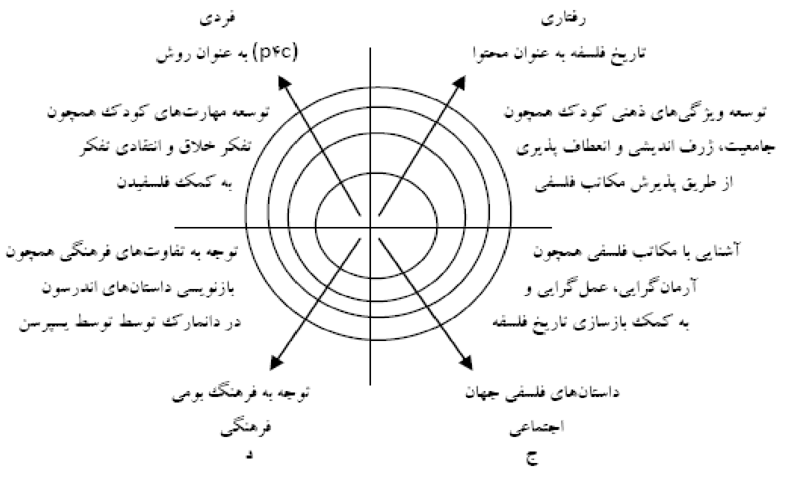
[1] . Andersen

بنابراین، با بهره‌گیری از متون داستانی ادب فارسی می‌توان طرحی کامل‌تر از برنامه فلسفه برای کودکان ارائه و مورد استفاده قرار داد. به طور نمونه، متون داستانی ادب فارسی مانند مثنوی اثر مولانا ضمن نزدیکی فرهنگی به دغدغه‌های مهم فلسفی از جمله مسئله ذات وجود (خداوند)، ذات معرفت (شهود)، اختیار بشر و مبارزه با تقدیر، ذات عشق (آزاد شدن) و ذات حق که مطلقاً واحد و بر همه ذات‌ها استعلا دارد، پرداخته است (اقبال، ۱۳۶۳).

رویکرد انتگرال به برنامه فلسفه برای کودکان

دستیابی به تلقی کل‌گرایانه از فلسفه می‌تواند به برداشتی دقیق‌تر از برنامه فلسفه برای کودکان منجر شود. بر اساس نظریه انتگرال ویلبر تنها یک کل جامع شامل همه ربع‌ها می‌تواند به عنوان انتگرال محسوب شود. هولون دارای چهار بعد، جنبه و یا چهار ربع است. چنانچه برنامه فلسفه برای کودکان را به عنوان یک هولون در نظر بگیریم، رویکردهای موجود در این برنامه به عنوان ربع بخشی از واقعیت برنامه فلسفه برای کودکان را پوشش می‌دهد. شکل (۷) نگاه جامعی به فلسفه برای کودکان ارائه می‌دهد که فلسفه شامل فرایند فلسفیدن، تاریخ فلسفه، مفهوم‌های جهان‌شمول و برخی مؤلفه‌های فرهنگ وابسته است که توجه به همه این جنبه‌ها در فلسفه برای کودکان می‌تواند به فهم فلسفه برای کودکان کمک نماید. به عبارت دیگر، در نظر گرفتن همه ربع‌ها در هولون برنامه فلسفه برای کودکان می‌تواند واقعیتی کامل‌تر را برای کاربران این برنامه فراهم نماید. همچنین، رویکرد انتگرال می‌تواند به عنوان رویکردی نو در برنامه فلسفه برای کودکان مطرح باشد.

شکل ۷: رویکرد انتگرال به برنامه فلسفه برای کودکان(p4c)



لیپمن با تبیین و توسعه برنامه فلسفه برای کودکان، تلقی فلسفه به مثابه روش را تقویت نمود و حتی (در مصاحبه با ناجی ۱۳۷۸) ادعا نمود که بهترین رویکرد به فلسفه برای کودکان همان است که او ارائه داده است. با وجود این، باید گفت که تاکید صرف بر فرایند و فعالیت فلسفی و کم توجهی به محتوا می‌-تواند تنها یک بازی سرگرم کننده را فراهم سازد.کارل و گامز (۱۳۸۹، ۸-۷) این سؤال را مطرح می‌کند که آیا درگیر شدن در این فرایند ارزشش را دارد؟ شاید تأمل، خود یک رذیلت باشد. «برنارد ویلیامز»[1] فقید، از شیوه‌هایی سخن گفت که در آن تأمل، معرفت را ویران می‌کند. در همان حال از منظری متفاوت، «دیوید لوئیس»[2] بیان می‌کند که در زمینه‌ای که هیچ فیلسوفی در آن حاضر نیست، ممکن است اشیاء را بشناسیم، اما هنگامی که پرسش‌کننده یا شک کننده‌ای از راه می‌رسد، دیگر امکان شناخت وجود ندارد. شاید هنگامی که در حالت عادی اشیاء را بشناسیم، آنگاه که پرسش‌کننده یا شک کننده‌ای از راه می‌رسد، دیگر امکان شناخت وجود ندارد(چرا که با سؤال‌های خود شناخت ما را به چالش می‌کشد). شاید هنگامی‌که به طور عادی با اشیاء مواجه می‌شویم، به بهترین وجه عمل کنیم. هرچند که ممکن است درباره آن خیلی زیاد نیندیشیده باشیم. اما پس از آن، قسمتی از تراژدی انسانی به گونه‌ای است که این توصیه نمی‌تواند همیشه دنبال شود. (چون انسان نمی‌تواند نسبت به سؤال‌هایی که برایش پیش می‌آید، بی-تفاوت باشد). این تراژدی ممکن است حتی عمیق‌تر از این باشد. زیرا سایه آنچه فیلسوفان علم آن را «فرا استقرای بدبینانه»[3] می‌نامند، نیز بر ما سنگینی می‌کند.» به این ترتیب، هر تأملی نمی‌تواند مفید باشد، مگر آنکه موضوع و مضمون قابل اعتنایی داشته باشد. افلاطون از جمله کسانی است که به اهمیت محتوا توجه فراوان داشت. او با محدود کردن فلسفه به تحقیق و لفاظی‌های بی‌محتوا مخالف بود. زیرا قرار گرفتن در معرض بحث جدلی[4]، بی‌اعتمادی به همه چیز را به دنبال دارد.

فیشر نیز در این باره چنین خاطرنشان می‌سازد که «شاید مشاهده کرده باشید که چگونه افراد جوان بعد از اولین تجربه مباحثه به خاطر تفریح و مسخرگی، همواره به دنبال تکذیب سخنان دیگران هستند. درست شبیه توله‌هایی که دوست دارند هر چیزی که در دستشان است، پاره کنند. بنابراین، آن‌ها وقتی اشتباه های افراد زیادی ازجمله خودشان را اثبات کردند، کم‌کم به این عقیده گرایش پیدا می‌کنند که همه اعتقادهای قبلیشان غلط بوده است و سرانجام خود و تمامی کارکرد فلسفه را در چشم جهانیان بی‌اعتبار می‌کنند.» (فیشر، ۱۳۸۶: ۲۷۳). بنابراین، فرایندی که حقیقت را پاره پاره و بی‌اعتبار سازد، نه تنها فلسفه

---

1. Williams
2. Lewis
3. pessimistic meta-induction
4. dialectial argument

نیست، بلکه گاهی می‌تواند مخالف فلسفه باشد. رویکرد محتوایی نیز می‌تواند مدت‌ها کودک را درگیر اندیشه‌های دیگران سازد و از او را از فکر کردن دور سازد. در رویکرد انتگرال ضمن بها دادن به فرایند (فلسفیدن) و محتوا (تاریخ فلسفه) از داستان‌های فلسفی جهان به دلیل غنای ادبی بالا و طرح مضمون‌های جهان شمول بهره می‌گیرد. «داستان ادبی در بیشتر مواقع از ناخودآگاه نویسنده برمی‌خیزد و می‌تواند قابل شمول‌تر و عام‌تر باشد.» (فرزان‌فر و همکاران، ۱۳۸۹).

بوبرو[1] (۲۰۰۵) در این باره مثالی بیان می‌کند که «فیلسوف هرمیت از جمهوری گرجستان را در نظر بگیرید. مرد دانایی بود که تنهایی را دوست داشت و دور از بقیه افراد زندگی می‌کرد و درباره پوچی جهان فکر می‌کرد. یک روز که داخل باغ سرسبزش قدم می‌زد در مقابل درخت گردویی که گردوهای آن رسیده بود، ایستاد و گفت: چرا این‌گونه ناهماهنگی در طبیعت وجود دارد؟ به طور مثال، چرا میوه های یک درخت گردوی صد ساله هنوز کوچک است. درحالی‌که هر سال رشد می‌کند. همیشه میوه‌هایش همین اندازه است. ولی آن طرف کدو و هندوانه های بزرگی وجود دارند. مناسب‌تر این بود که کدوها روی درخت گردو و گردوها روی بوته‌های کدو رشد می‌کردند. چرا نظم وجود ندارد؟ آن مرد دانا درباره این موضوع خیلی فکر کرد و مدت زیادی در باغ قدم زد تا اینکه بالاخره احساس خواب آلودگی کرد. زیر سایه درخت گردو دراز کشید و خیلی زود با آرامش خوابید. مدت زیادی نگذشته بود که وزش ملایمی را روی صورتش حس کرد و سپس برای بار دوم و سوم تکرار شد. وقتی چشمانش را باز کرد گردویی رسیده روی بینی‌اش افتاد. آن مرد دانا سریع بلند شد و گفت طبیعت را فهمیدم اگر این درخت هندوانه یا کدو داشت سرم می‌شکست. از این لحظه به بعد اجازه نمی‌دهم هیچ کس مشیت الهی را ناقص فرض کند. خیلی از افراد به خصوص فیلسوف‌ها به راحتی می‌فهمند که مفهوم این قصه چیست. بحث معروف قضا و قدر شاید مشهورترین و قدیمی‌ترین بحث‌ها برای وجود خدا باشد.» (بوبرو ، ۲۰۰۵، ۸۵).

با استفاده از داستان‌های موجود در متون کلاسیک ادب فارسی می‌توان به جنبه فرهنگ در این برنامه نیز توجه نمود. بوبرو (۲۰۰۵) از (افلاطون، ۱۸۷۳، ۳۷۷) نقل می‌کند که «سقراط می‌گوید؛ شما می‌دانید که شروع هر کاری، مهم‌ترین بخش آن است. به خصوص وقتی که این کار در رابطه با جوانان و موجودات حساس و لطیف و در دوره ای باشد که آن‌ها به آسانی شکل می‌گیرند.». این امر به نظر درست می‌آید. سقراط ادامه می‌دهد، «پس آیا باید آنقدر بی‌دقت باشیم که به کودکانمان اجازه دهیم که هر

---

[1]. Bobro

داستانی را که هر کسی نوشته است، بشنوند و ایده‌هایشان را در افکار کودکان قرار دهند. درست عکس ایده‌هایی که در هنگام بزرگ شدن خواهند داشت؟»

متونی داستانی با حکایت‌هایی سرشار از مضمون‌های فلسفی در متون کلاسیک ادب فارسی یافت می‌شوند. بوبرو (۲۰۰۵) معتقد است به کمک افسانه‌ها و داستان‌های عامیانه می‌توان تفکر را توسعه داد. او در استرالیا از داستان‌های ملانصرالدین (ملانصرالدین و الاغش)[۱] استفاده کرد و توفیق زیادی هم داشت. همچنین، در مثنوی موضوع‌های مهم در قالب داستان طرح شده‌اند که از آن‌ها به عنوان متون داستانی در خارج از ایران نیز (توسط پیکمال، ۱۳۸۹) استفاده شده است. برخی از این موضوع‌ها که در قالب داستان و به شکلی دلنشین در متون داستانی ادب فارسی وجود دارند، عبارتند از: عشق مورچه[۲]، خیاط و کوزه[۳]، تو نیکی می کن و در دجله انداز[۴]، طوطی و بازرگان[۵]، خرگوش و شیر[۶]، اختلاف کردن در چگونگی و شکل پیل[۷]، نصیحت پرنده[۸]، سه ماهی که در آبگیری بودند[۹]، داستان خیر و شرّ[۱۰]، گربه سفید[۱۱]، شیخ گرگانی و گربه[۱۲]، نابینای چراغ به دست[۱۳]. بنابراین، بازنویسی حکایت‌ها به شکلی قابل استفاده در اجتماع پژوهشی و

---

۱. داستان در مورد یک مرد و الاغش است که در یکی از کلاس‌های فلسفه برای کودکان (سن ۱۴-۱۰) در استرالیا گفته شده است. در این داستان ملانصرالدین که مسیری را بر الاغ سوار بود بعد از پیاده شدن از الاغش عذرخواهی می‌کند و مورد تمسخر دوستانش قرار می‌گیرد. ملا به آنها می‌گوید که من وظیفه‌ام را به عنوان انسان انجام دادم. بعد از نقل داستان بچه‌ها درباره داستان به اظهار نظر می‌پردازند.

۲. الهی نامه عطار

۳. قابوسنامه (پندی در آیین زندگی است. تالیف عنصرالمعالی کیکاوس‌بن اسکندربن قابوس‌بن وشمگیربن زیار و تالیف آن به سال ۴۷۵ قمری)

۴. قابوسنامه

۵. مثنوی

۶. کلیله و دمنه، ۱۳۸۳ ص۸۶

۷. مثنوی

۸. مثنوی

۹. کلیله و دمنه، ۱۳۸۳ ص۹۱

۱۰. هفت پیکر

۱۱. سند باد نامه

۱۲. الهی نامه عطار

۱۳. گلستان سعدی

مبتنی بر فرایند فلسفیدن می‌تواند ضمن رفع ایرادهای رویکردهای فرایندی و محتوایی به عنوان رویکردی تلفیقی در جهت پرورش تفکر کودکان مورد استفاده قرار گیرد.

نتیجه گیری

فلسفه برای کودکان که توسط لیپمن و همکارانش طرح و معرفی شد، دستاوردهای فراوان داشته و به سرعت در بسیاری از کشورها مورد توجه قرار گرفته است. بیشتر کشورها برنامه لیپمن و داستان‌های نوشته شده توسط او و همکارانش را ترجمه کرده و مورد استفاده قرار دادند. برخی دیگر از کشورها نه تنها به ترجمه و استفاده عینی از این برنامه توجهی نشان ندادند، بلکه کسانی چون یسپرسن در دانمارک محتوای داستانی آن را برای کودکان دانمارکی مناسب ندانسته و تلاش نمودند تا با جایگزینی داستان‌های بومی موجود در فرهنگ و ادب کشورشان از مشکلات ناشی از فرهنگ وابستگی داستان‌های لیپمن بکاهند.

تلاش برای تعدیل فلسفه برای کودکان با رویکردهایی چون فلسفه با کودکان توسط برنی فیر نیز مبین نقدهای جدی چون روش گرایی حاکم بر برنامه لیپمن بود. به طوری که استفاده از محتوای تاریخ فلسفه در رویکرد اخیر جایز شمرده می‌شد. دیگر علاقمندان به فلسفه برای کودکان مانند فیشر و پیکمال نیز با نقد محدودیت‌های موجود در داستان‌های ساخته شده تلاش نمودند تا با استفاده از متون داستانی کهن از سراسر جهان، محتوایی تدارک ببینند که ذهن را بر انگیزد.

اینکه کدامیک از تلاش‌ها برای استفاده از فلسفه برای کودکان در ایران می‌تواند مناسب‌تر باشد مستلزم بررسی بیشتر رویکردها به فلسفه برای کودکان است.

بررسی رویکردهای موجود نشان می‌دهد که وجود رویکردهای متنوع در فلسفه برای کودکان از تلقی‌های متفاوت در خصوص مفهوم فلسفه ناشی می‌شود. کارل و گامز (۱۳۸۹) معتقدند که رویکردهای متفاوت درباره مفهوم فلسفه از یکدیگر قابل تمایزند.

بر اساس نظریه «الگوی نخستین» و «شباهت خانوادگی» فلسفه چیزی همانند «جمهوری» افلاطون یا «تأملات» دکارت است. در نظریه‌های «ذات‌گرایانه» هر آنچه مبتنی بر تعریفی معین از فلسفه باشد، فلسفه است. در نظریه‌های «نهادگرایانه» فلسفه آفریده ذهن استادان فلسفه در دانشگاه‌ها است و در نظریه «خواننده- پاسخ» هر متنی از شکسپیر گرفته تا داروین به شرط آنکه به عنوان متن فلسفی خوانده شود، فلسفه قلمداد می‌شود.

چنین تلقی‌هایی از فلسفه منجر به رویکردهای متعدد در آموزش فلسفه مانند فلسفه به معنای تاریخ فلسفه، فلسفه به معنای روش فلسفیدن، فلسفه در حکم متون داستانی تأمل برانگیز و فلسفه به مثابه داستان-های فرهنگ شده است. هر کدام از این رویکردها داعیه توجه به فلسفه و توسعه تفکر را دارند. لیپمن با تاکید بر تقویت تفکر کودک و رشد قوای عقلانی او در واقع فلسفه را به «فلسفیدن» تقلیل داد. او تلاش کرد تا روش فلسفیدن را در کودکان توسعه دهد. به همین سبب، در کار او فلسفه در حد منطق که همان ابزار اندیشیدن است، کاهش یافته است.

گُردر با توجه به تاریخ چند هزار ساله فلسفه سعی نمود تا با آموزش تاریخ فلسفه به دختری به نام «سوفی» او را با فلسفه آشنا کند. رویکرد او یعنی آشنا کردن کودکان با تاریخ فلسفه در قالب داستانی ساده فلسفه را به تاریخ فلسفه تقلیل داد. فیشر و پیکمال نیز راه آموزش فلسفه به کودکان را مطالعه داستان‌های فلسفی دانستند که در همه کشورها کم و بیش یافت می‌شود و سرانجام یسپرسن با تاکید بر فرهنگ وابستگی داستان‌های لیپمن، به طرح و بازسازی داستان‌های بومی و مبتنی بر فرهنگ دانمارکی پرداخت. استفاده از هر یک از این رویکردها در ایران می‌تواند رویکرد کاهش‌گرایی در آموزش فلسفه تلقی شود. در این مقاله با استفاده از نظریه انتگرال ویلبر این نتیجه به دست آمد که شیوه‌های کاهش گرایی موفق نیستند. شیوه جایگزین یعنی رویکرد انتگرال، می‌تواند به منزله یک کل یکپارچه مورد توجه قرار گیرد. این رویکرد برنامه فلسفه برای کودکان را در شکل‌های چهارگانه فرایند محوری لیپمن، محتوامحوری گُردر، مضمون‌های جهان شمول فیشر و توجه به فرهنگ یسپرسن به عنوان ربع‌های برنامه (p4c) مورد نظر قرار دهد.

در برنامه مبتنی بر رویکرد جدید، روش فلسفیدن، تاریخ فلسفه، ارتباط فلسفه با ادبیات و فرهنگ بومی کشور ایران در یک بافت یکپارچه مورد استفاده می‌گیرد. یعنی برای آموزش فلسفه به کودکان لازم است هم زمینه‌ای برای فلسفیدن فراهم شود و هم توجه آن‌ها را به تاریخ تحول فکر بشر درخصوص مسائل فلسفی معطوف کرد. همچنین، از داستان‌های کهن موجود در ادبیات جهان و داستان‌های ادب فارسی برای آموزش فلسفه به کودکان بهره گرفت.

منابع

اقبال، افضل (۱۳۶۳). *تاثیر مولانا بر فرهنگ اسلامی*. ترجمه محمد رفیعی مهرآبادی، تهران: موسسه مطبوعاتی عطایی.

باقری، خسرو؛ یاری دهنوی، مراد (۱۳۸۸). تبیین و بررسی جایگاه تاریخ فلسفه در برنامه آموزش فلسفه به کودکان با تاکید بر دیدگاه هگل، *مجله فرهنگ*، (۶۹)، ۳۸-۱۱.

پیکمال، میشل (۱۳۸۸). *داستان‌های فلسفی جهان*. ترجمه ترانه وفایی، تهران: انتشارات او.

جهانی، جعفر (۱۳۸۱). *نقد و بررسی مبانی فلسفی الگوی آموزشی تفکر انتقادی ماتیو لیپمن*، فصلنامه علمی- پژوهشی علوم انسانی دانشگاه الزهرا (س)، ۱۲ (۴۲)، ۵۶-۳۵.

خسرونژاد، مرتضی (۱۳۸۶). تاملی بر هم اندیشی ادبیات کودک و فلسفه در برنامه فلسفه برای کودکان، *فصلنامه نوآوری‌های آموزشی*، ۶ (۲۰)، ۱۲۴-۱۰۹.

دورانت، ویل (۱۳۸۶). *لذات فلسفه*. ترجمه عباس زریاب خوئی. انتشارات علمی فرهنگی، چاپ نوزدهم.

طالبی، سعید؛ مظلومیان، سعید؛ صیف، محمد حسن (۱۳۸۹). *اصول برنامه‌ریزی درسی*. انتشارات پیام نور.

فرزانفر،جواد؛ قائدی، یحیی؛ نقیب‌زاده، میرعبدالحسین؛ محمودنیا، علیرضا (۱۳۸۹). انتخاب متن‌های ادبی مناسب برای برنامه درسی «فلسفه برای کودکان»، *مجله علمی پژوهشی مطالعات ادبیات کودک*، ۱ (۲)، ۱۵۶-۱۲۵.

فیشر، رابرت (۱۳۸۵) *آموزش تفکر به کودکان*. ترجمه مسعود صفایی مقدم و افسانه نجاریان، اهواز: انتشارات رسش.

فیشر، رابرت (۱۳۸۷). *داستان‌هایی برای فکر کردن*. ترجمه سیدجلیل لنگرودی، پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی.

فیشر، رابرت (۱۳۸۸). *آموزش و تفکر*. ترجمه فروغ کیان زاده، چاپ دوم، اهواز: انتشارات رسش.

کارل، هاوی؛ گامز، دیوید (۱۳۸۹). *فلسفه به مثابه روش*. ترجمه سید محمد علوی و همکاران، تهران: انتشارات پژوهشکده مطالعات فرهنگی و اجتماعی.

کوهن، مارتین (۱۳۸۹). *۱۰۱ مسئله فلسفی*. ترجمه امیر غلامی. تهران: نشر مرکز.

گاردر، یوستاوین (۱۳۷۴). *دنیای سوفی، داستانی درباره تاریخ فلسفه*. ترجمه کورش صفوی، تهران: پژوهش‌های فرهنگی.

گوتک، جرالد ال (۱۳۸۲). *مکاتب فلسفی و آراء تربیتی*. ترجمه محمد جعفر پاک سرشت، تهران: سمت.

مگی، برایان (۱۳۸۸). *داستان فلسفه*. ترجمه مانی صالحه علامه، تهران: نشر کتاب آمه.

موریس، ایوز (۱۳۷۳). *درآمدی به جامعه‌شناسی تعلیم و تربیت*. ترجمه غلامعلی سرمد، تهران: مرکز نشر دانشگاهی.

ناجی، سعید (۱۳۸۷). *کند و کاو فلسفی برای کودکان و نوجوانان (گفتگو با پیشگامان)*. تهران: انتشارات پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی.

هدایتی، مهرنوش و دیگران (۱۳۸۸). بررسی تأثیر برنامه درسی فلسفه برای کودکان به صورت اجتماع پژوهشی بر بهبود روابط میان فردی در دانش آموزان شهر تهران از دیدگاه آموزگاران. *فصلنامه اندیشه‌های تازه در علوم تربیتی*، ۴ (۳)، ۱۴۹-۱۳۳.

Bobro, M. (2005). Folktales and Philosophy for Children. *Analytic Teaching*, 25(2), 80-88.

Edwards, M. (2003, June 12). *Through AQAL Eyes: Parts 2*. Retrived from http: //www. world of kenwilber. com.

Finocchiaro, M. (1993). Philosophy as Critical Thinking, In: M. Lipman (Ed.). *Thinking Children and Education.* U.S.A: Kendall/ Hunt Publishing Company.

Gregory, M. (2008). *Philosophy for Children as a Process and a Content Approach to Philosophy Education: A Response to Judith Suissa*. proceedings of Annual Conference of the Philosophy of Education Society of Great Britain, New College, Oxford University. . Retrived from http://www.philosophy-of-education.org.

Kitchener, R. (1999). Do children think philosophy? *Metaphilosophy*, 21(4), 416-431.

Lipman, M., (1988). Philosophy Goes to School. Philadelphia: Temple University Press.

Murris, K. (2008). Philosophy with Children, the Stingray and the Educative Value of Desequilibrium. *Journal of Philosophy of Education.* 42(3-4), 667-685.

Suissa, J. (2008). Philosophy in the Secondary School - a Dewey and Perspective, In: M. Hand & C. Winstanley (Eds.). *Philosophy in Schools.* London: Continuum, 132-44.

Vansieleghem, N. (2006). Listening To Dialogue. *Studies in Philosophy and Education*, 25(1), 175-190.

Wilber, K. (1997). An integral theory of consciousness. *Journal of Consciousness Studies*, 4 (1),71-92.